

## MAJOR ÉVA

### A kezdő tanárok támogatása, szakmai profil és tanári kompetenciák Hollandiában

A központi kormányzás és az iskolai autonómia dinamikája, amely a holland oktatási rendszerre minden szinten jellemző, érvényesül a kezdő tanárok támogatásával kapcsolatban is. A holland kontextuson belül a kezdő tanárok támogatása elsősorban az iskolák humánerőforrás-politikája, vagyis az intézményi autonómia részeként jelenik meg. A helyi autonómia előnye, hogy azokban az iskolákban, ahol megfelelő programokat dolgoztak ki a bevezető szakasz támogatására, ez a humánerőforrás- és fejlesztési politika része, és ezért általában az iskolavezetés és a tanárok is elkötelezettséget éreznek a gyakornokok támogatása iránt, így a kezdő tanárok támogatása erősen épít a szakmai szervezetté válás folyamatára. Ugyanakkor a kezdő tanárok támogatása összefügg a tanári szakma megerősítését célzó intézkedéscsomaggal, amelynek része a kompetenciasztenderdek, és a kompetenciaprofil bevezetése éppúgy, mint a tanárok értékelésére irányuló törekvések.

***Kulcsszavak:** kezdő tanárok támogatása, kompetenciasztenderdek, szakmai profil*

#### Bevezetés

Hollandiában a 2000-es évek elejéig nem fordítottak kiemelt figyelmet a frissen végzett tanárookra. A tanárképzés befejezése után a frissen diplomázott tanárok ugyanolyan feltételek között álltak munkába, mint a tapasztalt tanárok. A kezdő tanárok nem kaptak megkülönböztetett figyelmet sem az országos, sem az iskolai szintű

oktatáspolitikában, kivéve azt a tényt, hogy sokan közülük elhagyták a pályát, ami szakmai vitát indított el (BEIJAARD et al. 2009).

Ennek a vitának a következtében előtérbe került a frissen végzett tanárok korai pályaelhagyásának problémája, amelyet a kilencvenes években úgy értelmeztek, mint a tanárképzés és a munka világa közötti szakadék következményét. Ekkor vezették be a tanárképzés legtöbb fajtájában azt, hogy a hallgatók az utolsó évben legalább egy félévet az iskolákban töltenek úgy, hogy teljes felelősséggel tanítanak egy vagy több osztályban. Bár ez nem része a gyakornoki periódusnak, a céljai nagyon hasonlóak.

A közeljövőben várható tanárhány miatt az utóbbi pár évben újra több figyelmet kaptak a kezdő tanárok. A tanárhány elkerülése érdekében mind az országos, mind a helyi szakpolitika céljai közt első helyen szerepel a tanárok „fedélzetén tartása”. A kormány manapság ösztönzi az olyan programokat, amelyek hangsúlyt fektetnek a gyakornoki időszakra, amely segít a kezdő tanárok teljesítményének erősítésében és ezen keresztül abban, hogy a pályán maradjanak. Ez beleillik a tanári munka minőségének növelésére irányuló intézkedések sorába, amelynek része a folyamatos szakmai fejlődés biztosítása is.

## **Oktatáspolitikai kontextus**

A holland oktatáspolitikai már a 90-es évektől kezdve kiemelt területnek tekintette a tanári szakma státuszának növelését és a tanárok szakmai elszigetelődésének csökkentését (COMMISSIE LERAREN 2007). Ugyanakkor fontos megemlíteni, hogy Hollandiában a centralizált oktatáspolitikai keveredik a decentralizált iskolafenntartással és vezetéssel. Míg tehát az utóbbi években az oktatáspolitikai egyik kifejezett célja az iskolák autonómiájának növelése, a pedagógusképzés és pályamodell kialakítása területén erős a kormányzati befolyás, amelynek legfőbb hajtóereje a kormányzat felelőssége az oktatás minőségének javításában. E politika legfőbb elemei a következők:

- Olyan szakmai profilok, sztenderdek kifejlesztése, amelyek hangsúlyozzák a tanári munka professzionalizmusát;
- Pedagógus-pályamodell kidolgozása és ösztönzés az élethosszig tartó tanulásra;
- A tanári szakma kollaboratív jellegének és az iskolák tanulói közösségi funkciójának hangsúlyozása;
- A szakma vonzerejének növelése a tanári fizetések emelése által;
- Koherens emberi erőforrás- (HR-) politika kiépítése az iskolákban, beleértve az iskolák részvételét a pedagógusképzésben;
- A kezdő tanárok támogatása: nagyobb hangsúlyt kap a felkészítésben a „realitás sokk” és a „bevezető szakasz” kezelése;
- A szakma erősítése olyan szakmai szervezetek létrehozásával, amelyek a sztenderdek és a szakmai nyilvántartás kifejlesztésén keresztül felelősséget vállalnak a szakma minőségért. (SNOEK 2011:59.)

Látjuk tehát, hogy a kezdő tanárok támogatása egy átfogóbb elképzelés és egy ehhez kapcsolódó széles körű intézkedéscsomag részeként fogható fel, amelynek megvalósítása már több mint 20 éve elindult, és még mára sem fejeződött be Hollandiában.

### **Szakmai profil, pedagóguskompetenciák, sztenderdek**

A kilencvenes évek elején megfogalmazódott az igény az új, dinamikus szakmai profilok, a kompetencia sztenderdek, és ezek értékelésének részletes kidolgozására. A kilencvenes évek közepére, az erre a kormány által kijelölt szakmai bizottság irányításával meg is születtek az általános és középiskolai tanárok szakmai tanári profiljai, amelyeket ezután évekig szakmai szervezetek vizsgáltak és

véleményeztek, majd ezután kezdődtek az éveken át tartó kipróbálások a gyakorló pedagógusok körében.

A holland kompetencia sztemderdek több szempontból is egyedülállóak. Egyrészt a kifejlesztés folyamatában kivételes a szakmai csoportok ilyen mértékű bevonása, és az autonómia viszonylag nagy mértéke. A már említett oktatáspolitikai dilemma a centralizált, vagyis felülről lefelé stratégia és az autonómia, vagyis az alulról felfelé stratégia a megvalósításban egyértelműen az utóbbi felé tolódott el.

A másik jellegzetesség, hogy például az Angol Oktatási Minisztérium által kiadott kompetencia sztemderdekkel szemben, amelyek különböző kompetencia „készleteket” tartalmaznak a pedagóguspálya egyes pontjain, a holland kompetencia leírások egyszerre töltik be a minősítő szerepet (tanárjelöltek kimeneti követelményei), és a fejlesztő, értékelő, szerepet a már a pályán lévő tanárok számára (STOREY 2006:224.). Éppen ezért alkalmazhatók a kezdő tanárok támogatásához, illetve a tanártovábbképzésekhez is.

A holland kompetencia sztemderdek azon alapulnak, hogy a tanár felelőssége négy szakmai szerepben határozható meg: az interperszonális szerep, a pedagógiai szerep, a szervezési szerep és a tantárgy és a tanítási módszerek szakértőjének szerepe. A tanár ezeket a szakmai szerepeket négy különböző szituációban gyakorolja: a tanulókkal és a kollégákkal való munkakapcsolat során, a munkahelyi környezettel való kapcsolatban, illetve önmagával, vagyis a saját személyes fejlődésének alakulása során. A szakmai szerepek és a négyféle kontextus adja a tanári kompetenciák meghatározásának kereteit. A négy pedagógusszerep és a négy jellegzetes szituáció metszeteként 16 kompetenciát lehetne megkülönböztetni, de a gyakorlat alapján kiderült, hogy az alábbi hét is kielégítően lefedi a pedagógusok alapvető kompetenciáit:

<i>A kompetencia leírás</i>	<i>A négy kontextus</i>			
<i>A négy szerep</i>	A tanulókkal	A kollégákkal	A munkahelyi környezettel	Önmagával
<i>Interperszonális</i>	1	5	6	7
<i>Pedagógiai</i>	2			
<i>A tantárgy és a tanítási módszerek szakértője</i>	3			
<i>Szervezési</i>	4			

1. ábra A hét pedagógus kompetencia

A kompetencia sztenderdek a fenti hét kompetenciára vonatkozóan az általános iskolai tanárok, a középiskolai és szakiskolai tanárok és a felsőoktatást előkészítő képzés tanárai számára külön határozzák meg. A leírások egységesen három oldalból állnak. Az első oldalon található a kompetenciák leírása, az adott kompetencia látható megjelenési formái: például mit kell a tanárnak elérnie, és mit kell ahhoz tennie, hogy ezt elérje.

A másodikon oldalon a kompetencia követelmények találhatók. Ez szinte minden esetben azzal az állítással kezdődik, hogy a tanár „jóváhagyja”, elismeri a saját felelősségét (szakmai hozzáállását) azon a bizonyos kompetencia területen, és elvárható, hogy meglegyen a megfelelő tudása és képességei, hogy ezt a felelősséget vállalni tudja.

Ezután, a harmadik oldalon a kompetenciák egyes indikátorai következnek, vagyis olyan konkrét szakmai tevékenységek,

amelyekben megmutatkozik az a bizonyos kompetencia. Például a tanár képes hiba nélkül előállítani tanulói feladatokat és tesztek, képes ezeket bemutatni és megmagyarázni. (középiskola, „a tantárgy és a tanítási módszerek szakértője” kompetencia. Fontos hangsúlyozni, hogy az indikátorok csak példák, vagyis a listák nem teljesek (MAJOR 2011).

## A tanárok értékelése

A tanárok értékelése több szinten történik, alapvetően négy csoport értékeli saját kritériumai szerint. Az első szint az értékelés az iskolában. A „kollégák szakértői értékelése”, „peer review”, tulajdonképpen azt jelenti, hogy a kollégák egymást mentorálják, és így segítik munkájuk minőségének javítását. Ide tartozik még az iskolaigazgató értékelése, amely figyelembe veszi az iskola távolabbi céljait, a csapatmunkát és a továbbképzési lehetőségeket, ha arra van szükség.

A második szint az „ügyfelek” értékelése (diákok és szülők), akik szintén hasznos visszajelzést adhatnak, ha a felmérés módja jól megtervezett, és túlmutat a „népszerűségi versenyen”.

A harmadik szint a szakmai nyilvántartásba, jegyzékbe vétel (regisztráció) és a tanúsítványokat kiállító szervezetek szintje, amelyeknek szerepe, hogy biztosítsák, hogy a tanárok fejlesztik tudásukat és kompetenciáikat. Erre a feladatra nemrég alakult szervezet, a Tanári Tanács, amely a szakszervezeteket is magában foglalja. A valódi folyamat a regisztráció után kezdődik. Ekkor a „bejegyzett tanár” megkezdí útját az újra bejegyzés felé. Ehhez a tanárnak meg kell szereznie egy bizonyos számú kreditpontot bizonyos kategóriákban, amelyek a tantárgyhoz, pedagógiai vagy módszertani témákhoz kapcsolódnak. A kreditpontok különböző tevékenységformákhoz is illeszkednek, mint például gyakorlatok kölcsönös megismerése (peer learning), továbbképzések (rövid és hosszú távú tanulmányok), műhelyek, stb. Ez a folyamatos szakmai

fejlődést segítő rendszer jelenleg még kísérleti jelleggel és nem kötelezően működik.

Végül a kormányzatnak szintén szerepe van a tanárok értékelésének rendszerében. Az Oktatási Felügyelőség (Inspectie van het Onderwijs), amely az Oktatási Minisztérium része, rendszeresen látogatja az iskolákat, és a felügyeleti módszereket is folyamatosan korszerűsíti. A Felügyelőség korábban inkább közvetetten értékelte a tanárok munkáját, amelynek fontos része a tanulók teljesítménye, a szociális készségeik, iskolai elkötelezettségük és részvételük az iskolai életben. Nemrég azonban azt a feladatot kapta, hogy kidolgozza az érvényben lévő sztenderdek és követelmények érvényesítésének módjait a tanárok alkalmazásának folyamatában, illetve az előírt kompetenciák fenntartásának és erősítésének értékelési módjait (WORKING IN EDUCATION 2012:16.).

### A kezdő tanárok támogatásának módjai

A gyakornoki időszak támogatásának törekény eleme tehát Hollandiában, hogy nincs központi irányítás, és a közeljövőben nem is tervezik ennek bevezetését. A támogatás mennyisége és minősége, amelyet a frissen diplomázott, munkába álló tanár kap, erősen az iskolán múlik. Mivel azonban a felelősségvállalás mértéke különböző, ezért állhat elő az a helyzet, hogy nem minden kezdő tanár kap megfelelő színvonalú bevezető programot.

Egyre több iskola válik úgynevezett „képzőiskolává”, ami többek között azt jelenti, hogy otthont ad a tanárjelöltek iskolai gyakorlatának. Ezekben az iskolákban tapasztalt tanárokat alkalmaznak mentortanárként, akik a tanárképző intézményekben kaptak képzést. Bár eredetileg a mentorok a tanárjelölteket segítik, de támogatásukat gyakran kiterjesztik a kezdő tanárookra is.

Mivel Hollandia egyes régióiban nehezebb betölteni a tanári állásokat, ezért több helyen regionális együttműködések jöttek létre, amelyekben belül az iskolaszékek közösen dolgoznak a munkaerő-piaci

problémák megoldásán, amit a kormányzat komoly forrásokkal támogat.

Az egyik ilyen helyi projekt<sup>84</sup> munkafolyamatain keresztül kialakult és a legtöbb iskolában hasonló módon működő rendszer legfőbb szereplői az iskolai tanácsadó, a mentor, a tutor és a szakos mentor.

Az iskolai tanácsadó a kezdő tanárok támogatásának és felügyeletének legfőbb koordinátora. Ő szervezi meg a támogatás eseményeit, hangolja össze a mentorok, tutorok és a szakos kollégák munkáját, az ő feladata az útmutatók elkészítése, a tematikus találkozók témáinak meghatározása.

A mentor a személyes támogató a kezdők „tanári énjének” kialakításában és az iskolai keretek megismerésében. A támogatás intenzitása változhat az év során, de átlagosan minimum heti egy órát szakmai megbeszélésekkel, reflexióval, konkrét tippek és tapasztalatok megosztásával tölt a mentor és a kezdő tanár.

A tutor azoknak a kollégáknak segít, akiknek már van tanári tapasztalata, de újonnan kerültek az iskola közösségébe. Nekik mások az igényeik, kicsit másfajta és nem olyan intenzív jellegű támogatásra van szükségük.

A szakos mentor feladata, hogy a tantervvel, a tananyaggal, vagyis a szaktárggyal, a módszerekkel kapcsolatban nyújtson támogatást. Ezen belül fontosak az iskola megszokott gyakorlatai, az osztály szintjének felmérése.

A projekt ideje alatt minden iskola közös összejöveteleket szervezett a kezdő tanárok csoportjának. Ezenkívül minden egyes kezdő tanár egyéni fejlődési tervet készített. Ebben a tervben a

---

<sup>84</sup> „A jó kezdés” (Een goede start) elnevezésű projekt a Rotterdami régió 8 iskolájában zajlott 2008 és 2011 között, és kifejezetten a kezdő tanárok támogatását szolgálta.



következő három beszélgetés, mint fontos mérföldkő szerepelt: az állásinterjú, a kezdő beszélgetés és „haladási beszélgetés”.

A kezdő tanárok értékelésére is kísérleti eljárásokat dolgoztak ki. Ezek elsősorban megfigyelések és megbeszélések, amelyeknek dokumentációja több esetben igazodik a kompetenciasztenderdekhez, így több helyen már megvalósul a tanári kompetenciák egyéni dokumentálása, a kompetenciaprofil. Az egyéni tanári kompetenciaprofil célja, egyrészt az adott tanár kompetenciáinak leírása, másrészt azoknak a tevékenységeknek a megjelölése, amelyek segítségével ezek a kompetenciák fenntarthatók, illetve fejleszthetők.

Mivel jelenleg még nem kötelezőek, ezeknek az eszközöknek a használata azonban még korántsem mindenütt általános. 2011-ben az általános iskolák 42 százalékában és a középiskolák 25 százalékában használták az egyéni kompetenciaprofilokat. (WORKING IN EDUCATION 2012:16.)

A kezdő tanárok támogatása tehát összefügg a pedagógus kompetencia sztenderdek alkalmazásával éppúgy, mint a tanárok értékelésének rendszerével, ami szintén kialakulóban van Hollandiában.

Összességében elmondható, hogy Hollandiában a tanári szakma megerősítése több évtizedes példaértékű folyamat, amely az oktatási kormányzat, a helyi önkormányzatok és a szakmai szervezetek közös erőfeszítésként formálódik.

## Felhasznált irodalom

BEIJAARD, D., BUITINK, J., KESSELS, C. (2010): Teacher induction. In: PETERSON, P. BAKER, E., B. McGraw B. (eds.): *International Encyclopedia of Education*, 3rd edition, volume 7 (pp.563–568). Oxford: Elsevier.

COMMISSIE LERAREN (2007): Leerkracht! [Tanárság!], <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/brochures/2008/09/11/leerkracht.html> [Letöltve: 2014.június 8.]

MAJOR Éva (2011): A pedagógusképzés helyzete Hollandiában különös tekintettel a sztenderdekre és a bemeneti és kimeneti feltételekre In: Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek: Nemzetközi kitekintés*. 324 p. Eger: Eszterházy Károly Főiskola, 2011. pp. 115-137.

SNOEK, M. (2011): Teacher Education in The Netherlands, Balancing between autonomous institutions and a steering government. In: ZULJAN, M. V., VOGRINC, J. (eds.) 2011. *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences. Faculty of Education, University of Ljubljana, European Social Fund* [http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan\\_Vogrinc\\_Teacher\\_education.pdf](http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf) [Letöltve: 2014.június 8.]

STOREY, A. (2006): The search for teacher standards: a nationwide experiment in the Netherlands, *Journal of Educational Policy*, Vol.21. No 2. 215-234.

*Working in Education* (2012). Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap: Den Haag.